

KANN MAN KOMMUNIKATION LEHREN? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining

Reinhard Fiehler

Institut für deutsche Sprache, Mannheim

"Kann man Sprache lehren? Interessant ist nicht, welche Antwort auf diese Frage zu geben ist – tatsächlich ist sie in und außerhalb der Fachdiskussion der letzten 200 Jahre wohl genauso oft mit 'nein' wie mit 'ja' beantwortet worden. Interessant ist vielmehr die Klärung der mit dieser Frage verbundenen Voraussetzungen: was muß man jeweils unter Sprache verstehen, damit man diese Frage mit 'ja' bzw. 'nein' beantworten kann?" (Maas 1976: 9)

1 DREI SICHTWEISEN VON KOMMUNIKATION UND IHRE PERSPEKTIVE AUF DIE VERÄNDERBARKEIT VON KOMMUNIKATIONSVERHALTEN

In der Sprachwissenschaft koexistieren verschiedene Sichtweisen von Kommunikation.¹ Sie unterscheiden sich insbesondere auch in ihren *praktischen Konsequenzen*. So fällt z.B. die Antwort auf die Frage, ob und inwieweit man Kommunikationsverhalten verändern kann, ganz unterschiedlich aus, je nachdem, von welcher Konzeptualisierung von Kommunikation man ausgeht. Betrachten wir drei weitverbreitete Sichtweisen von Kommunikation:

- 1) Kommunikation als natürliche Ausstattung des Menschen
- 2) Kommunikation als äußerliche Fähigkeit bzw. Technik
- 3) Kommunikation als Teil und Ausdruck persönlicher Identität

¹ Zu verschiedenen alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Konzeptualisierungen von Kommunikation cf. Fiehler (1990).

In ersten Fall wird Kommunikationfähigkeit primär als Naturphänomen oder als eine natürliche Ausstattung des Menschen gesehen. Bei solchen natürlichen Phänomenen wie z.B. der Tatsache, daß der Mensch nun mal nur zwei Arme hat, stellt sich die Frage der Veränderbarkeit bzw. Verbesserbarkeit normalerweise nicht.

Die zweite Auffassung, daß Kommunikation eine dem Menschen äußerliche, instrumentelle *Fähigkeit* bzw. *Technik* ist – etwa wie das Binden einer Schuhschleife oder das Autofahren – impliziert, daß Kommunikation in vergleichbarer Weise lehr- und lernbar ist.² Es macht Schwierigkeiten, man muß sich anstrengen, der Erfolg ist unterschiedlich, aber im Grundsatz kann man es lernen. Ergänzt wird diese Sichtweise durch die Vorstellung von Sprache als einem *Mittel* oder *Werkzeug* der Verständigung. Auch sie betont den Charakter des äußerlichen Instruments.

Versteht man Kommunikation als Teil und Ausdruck der Persönlichkeit, so erscheint sie viel tiefer in der Persönlichkeitsstruktur verwurzelt, und ihre Veränderung ist an langwierige Prozesse der Persönlichkeitsveränderung gebunden.

Alle drei Konzeptualisierungen implizieren also unterschiedliche Sichtweisen auf die Veränderbarkeit und Schulbarkeit von Kommunikation (bzw. den hierfür erforderlichen Aufwand). Sie bedingen zugleich auch eine ganz unterschiedliche *Praxis* der Veränderung von Kommunikationsverhalten.

Die zweite Auffassung ist in vielen Konzepten von Kommunikationstraining heimisch. Zugleich gewinnt dort aber auch die Konzeptualisierung (3) an Bedeutung als Reaktion auf eine wachsende Skepsis bei den Nachfragern, die die Effizienz der herkömmlichen Praxis von Kommunikationstrainings zunehmend in Frage stellen.

Die dritte Konzeptualisierung bildet die Grundlage für viele psychologische Therapieformen, die einen kommunikativen Zugang zu Problemen des Klienten suchen.

Ich möchte in diesem Beitrag bei aller notwendigen Beschränkung an empirischem Material zeigen, wie Versuche von Kommunikationslehren und -lernen in betrieblichen Kommunikationstrainings konkret aussehen, auf welchen Vorstellungen von Kommunikation sie beruhen und welche Probleme damit verbunden sind. Es geht mir um eine Mikroanalyse des *Lehr-/Lerngesprächs*, nicht um den Typ der geschulten Gespräche. In diesen Analysen soll aus gesprächsanalytischer Perspektive die Kontur einer Antwort auf die Frage im Titel deutlich werden.

² Hartung (1986: 7) wertet den Übergang von der ersten zur zweiten Konzeptualisierung wie folgt: "Es ist zweifellos ein historischer Fortschritt, daß man dazu kam, sich Sprache als einen Gegenstand menschlichen Eingreifens anzueignen und nicht mehr als etwas nur Naturhaftes zu sehen."

Zentraler Inhalt der betrieblichen Kommunikationstrainings, aus denen ich hier Material präsentieren möchte, ist die Schulung von Beratungs- und Verkaufsgesprächen – bei Muttersprachlern. Ich denke aber, daß die an diesem Material entfalteten Überlegungen zur Lehr- und Lernarbeit kommunikativen Verhaltens auch ihre Relevanz im Bereich des berufsvorbereitenden Fremdsprachenunterrichts haben. Dies insbesondere, wenn man seinen Gegenstandsbereich nicht traditionell bestimmt, sondern auch

"den Bereich der internationalen Geschäftskommunikation [wie] etwa Unternehmens- und Produktpräsentationen, Informations-, Beratungs-, Verhandlungs- und Verkaufsgespräche, wie Konferenzen, Besprechungen, Personalinterviews oder auch die Betreuung ausländischer Geschäftspartner" (Reuter 1992: 155)

zentral hinzurechnet. Will man im Rahmen eines solchen fachsprachlichen Fremdsprachenunterrichts LernerInnen auf das Führen von Beratungs- und Verkaufsgesprächen – in einer fremden Sprache – vorbereiten, steht man/frau vor den gleichen Problemen wie der Trainer in diesen Trainings (und diese Probleme sind – wie sie sehen werden – nicht unerheblich) – *vermehrt* um die Problematik interkultureller Kommunikation und die Probleme der (Fach-)Sprachenbeherrschung im engeren Sinne.³

"Ein angemessenes Training mündlicher Geschäftskommunikation im Fachsprachenunterricht muß [...] neben der Förderung, Ermittlung und Bewertung *fachsprachlicher* Leistungen auch jene Faktoren berücksichtigen, die in typischer Weise geschäftliches bzw. wirtschaftsberufliches *Kommunikationsverhalten* bestimmen. Insbesondere verlangt dies eine vertiefende Berücksichtigung der Formen und Mittel professioneller Rede- und Gesprächsführung [...]." (Reuter 1992: 179)

Der berufsvorbereitende Fremdsprachenunterricht hat also – zumindest in den hier ins Auge gefaßten Teilen – den Charakter eines speziellen Kommunikationstrainings, und in dieser Hinsicht könnten gesprächsanalytische Untersuchungen des Lehr-/Lerngesprächs auch für ihn relevant sein.

³ "[...] die unterrichtspraktische Lösung [besteht] in einer systematisch kontrollierten Zusammenführung der fachlichen, sprachlich-kommunikativen und kulturellen Aspekte geschäftlicher Kommunikation." (Reuter 1992: 156)

2 DIE PRAXIS DER VERÄNDERUNG VON KOMMUNIKATIONSVERHALTEN IN BETRIEBLICHEN KOMMUNIKATIONSTRAININGS

Bei Nixdorf-Nachrichtentechnik (München) hatte ich 1989 und 1990 Gelegenheit, an zwei Trainingszyklen beobachtend teilzunehmen und sie im Umfang von 130 Stunden audiovisuell zu dokumentieren. In den aufeinander aufbauenden Trainings wurden die Mitarbeiter des Unternehmens für ihre Tätigkeit als Berater und Verkäufer von Telefonanlagen und Fernkopierern ausgebildet.

Wesentliche Elemente der Trainingskonzeption waren: Kundenorientierung, Beratungsorientierung und die zyklische Organisation der Trainings. *Kundenorientierung* – im Sinne einer individuellen Bedarfs- erfassung und des Erstellens individuell zugeschnittener Angebote – und *Beratungsorientierung* – in dem Sinne, daß eine kunden- und bedarfs- orientierte Beratung Vorrang haben soll vor dem möglichst schnellen und maximalen Verkäufen – wurden über die Schulung einer bestimmten *Gesprächsstruktur* operationalisiert. Die *zyklische Anordnung* der Trainings diente einerseits der Wiederholung und Auffrischung, andererseits der weiteren Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit.⁴

2.1 Übungsgespräche und ihre Besprechungen

Neben *kognitiven Unterrichtseinheiten* über Kommunikation waren *Übungsgespräche* (Simulationen) und *ihre Besprechungen* das zentrale Element dieser vertrieblischen Kommunikationstrainings. Sie erfüllen drei Funktionen: Mit ihnen wird der 'Kommunikationsstand' der Teilnehmer (das Ausgangskommunikationsverhalten) festgestellt. Mit ihrer Hilfe werden die kommunikativen Probleme der Teilnehmer identifiziert und Anstöße zu Veränderungen gegeben, und drittens sind sie Instrument für das Ausprobieren und Trainieren veränderter kommunikativer Verhaltensweisen.

Ziel der Übungsgespräche ist, das vom Trainer *vorgegebene Gesprächsmodell* für beratungsintensive und kundenorientierte Verkaufsgespräche in ein konkretes Gespräch umzusetzen und so einzuüben. Wesentlich für dieses Modell ist – wie bei vielen Trainingsprogrammen für Verkaufsgespräche – eine bestimmte Phasengliederung.

Erklärtes Ziel der Besprechungen ist, daß Trainer und Teilnehmer gemeinsam problematische, ineffektive, falsche Verhaltensweisen der Gesprächsteilnehmer herausarbeiten und bessere, effektivere Möglich-

⁴ Für eine ausführlichere Darstellung dieser Trainings cf. Flieger, Wist & Fiehler (1992).

keiten aufzeigen, die von den Teilnehmern dann in späteren Gesprächen realisiert werden sollen.

2.2 Zwei Beispielanalysen: Das Monierungsschema

In den Übungsgesprächen sollen also problematisch erscheinende Phänomene identifiziert werden, und es müssen Alternativen vorgeschlagen werden. Die kommunikativen Aufgaben dabei sind relativ klar. Ich möchte die Positionen dieses *Monierungsschemas* kurz vorstellen:

Monierungsschema

- Identifizierung der Bezugsstelle für das Monitum
- Problembeschreibung/-diagnose
Begründung (warum dies ein Problem ist)
- Bewertung
- Benennung von Alternativen
- Interaktive Behandlung des Monitums

Ich möchte das Schema an *zwei Beispielen* illustrieren. Die Transkriptausschnitte finden sich im Anhang: In einem telefonischen Übungsgespräch mit einem Kunden hat der Vertriebsassistent (VA) 4 geäußert: "ich werd mich bei uns im Hause erkundigen was da bei ihnen gelaufen is und äh m/ ich würde mal sagen ich werde mich mit Sicherheit nochmal bei ihnen melden".

In der Besprechung des Übungsgesprächs (Ausschnitt 1) moniert der Vertriebsassistent (VA) 1 die Formulierung 'ich würde mal sagen' aus dieser Äußerung. Zuvor hat der Trainer mit 'wie sag ichs wie kommts beim Kunden an' (Partiturzeile 1) den Zusammenhang von Äußerungsformulierung und Wirkung der Äußerung thematisch gemacht. VA 1 *identifiziert die Bezugsstelle* durch Reformulierung der Bezugsäußerung (1-2). Die Reformulierung ist nicht wörtlich, weil sie aus der Erinnerung erfolgt, aber durchaus hinreichend äquivalent. Er schließt eine explizite *Bewertung* an ('das für/ halt ich da auch für gefährlich' (2-3)). Dann bietet er zwei *alternative Äußerungen* an (3-5), die im Training als dezidierte Formulierungen für Terminabsprachen gelernt wurden. Erst jetzt liefert er in der Form einer *Begründung* eine *Problembeschreibung* (5-8). Sie rekurriert darauf, daß die Formulierung zu wenig definitiv ist ('da schwingt mir ne Unsicherheit mit' (5-6)). Er formuliert zudem die Wirkungshypothese, daß diese Unbestimmtheit der Formulierung beim Kunden einen negativen Effekt hervorrufen kann ('daß er jetzt halt auch denkt der meldet sich eh nich mehr' (7-8)).

Aus dem Fokus geraten ist hier schon, daß die Ausgangsäußerung ein 'mit Sicherheit' und seine eigene Reformulierung immerhin noch ein 'auf alle Fälle' enthält.

Hieran schließt sich nun die *interaktive Behandlung* des Vorschlags an. Sie ist ebenso kurz wie interessant. Zunächst bestreitet VA 4 die Berechtigung bzw. Relevanz des Monitums, indem er argumentiert, daß selbst wenn diese vermutete Wirkung eintritt, sich dies letztlich positiv wenden wird, da er sich ganz sicher melden wird ('dann wird er überrascht sein' (8-9)). An dieser Stelle greift der Trainer in die interaktive Behandlung ein. Mit 'gut . aber Achtung ihre Kommunikation' (10) lenkt der Trainer auf die konkrete Formulierung der betreffenden Äußerung zurück. Er konstatiert generalisierend einen Gegensatz zwischen der guten Absicht des VAs und dem faktisch Gesagten und seiner Wirkung (10-12). Mit dem abschließenden 'der Kunde erlebt es anders' (12) bestätigt er (ohne jedes Argument) die Wirkungshypothese des VAs und gibt so dem Monitum statt. Danach stellt er den Kassettenrecorder an, um das nächste Stück des Gesprächs vorzuspielen. VA 4 hat keine Chance zu einer weiteren Argumentation.

Strukturell ähnlich, in der Realisierung aber völlig anders ist das Monitum des Trainers in Ausschnitt 2. Die *Identifizierung der Bezugsstelle* ist sehr viel unspezifischer: 'hier in diesem Augenblick' (2), 'hier' (5) und zwei mal 'da' (9). Gemeint ist, wie aus dem Zusammenhang hervorgeht, die ganze Gesprächsführung bis zu diesem Besprechungspunkt. Im Vordergrund stehen an dieser Stelle auch nicht die Identifizierung, sondern die vorgereifenden *Bewertungen* ('Chancen verspielen'(3), 'erste Ansätze total runterfahn' (7-8)). In 8 - 10 erfolgt die *Problembeschreibung*. Sie rekurriert – wenn auch nicht sehr deutlich – darauf, daß das Gesprächsmodell des Trainers nicht umgesetzt wurde. Kontaktphase, Bedarfsanalyse und Problem- und Auswirkungsanalyse sind nicht modellgerecht realisiert. Die *Alternativenbenennung*, die durch die Frage eines anderen VAs initiiert wird, zerfällt in zwei Teile: Der Trainer benennt zunächst die Gesprächsstrategie 'fragen' (13) und demonstriert sie dann, indem er die Rolle des VAs übernimmt und aus dieser heraus extensiv kommunikativ agiert – allerdings ohne daß ein realer Kommunikationspartner seine Kreise stören könnte (13-29). Auf diese Demonstration folgt dann eine generalisierende, möglicherweise abschließend gemeinte, deutliche *Bewertung* (30-31). Von der *interaktiven Behandlung* (31ff.) ist nur so viel wiedergegeben, daß der anschließende Rechtfertigungsdiskurs deutlich wird.

Betrachtet man die Monita in diesen Trainings im Überblick, so beziehen sich die des Trainers hauptsächlich darauf, ob das normative Gesprächsmodell und seine einzelnen Phasen realisiert wurden; ferner auf die Fragetechnik der Vertriebsassistenten. Die Monita der Teilnehmer beziehen sich auch auf das Gesprächsmodell, darüber hinaus aber auch auf Phänomene wie ungleiche Gesprächsanteile, den Verlust der Gesprächsinitiative, mögliche negative Wirkungen einzelner Formulierungen, auf das Distanzverhalten im Gespräch oder mangelnden Augenkontakt sowie die Notwendigkeit des schriftlichen Festhaltens von

Kundeninformationen. Überwiegend sind die Monita lokaler Art, nur selten sind sie übergreifend auf gesprächsstrukturelle Aspekte gerichtet.

3 DREI HAUPTPROBLEME VON KOMMUNIKATIONSTRAINING

Berufsorientierte Kommunikationstrainings sind – zumindest die, die ich untersucht habe – m.E. mit drei großen Problemen belastet: dem Explikationsproblem, dem Konzeptualisierungsproblem und dem Umsetzungsproblem. Die beiden ersten möchte ich an den untersuchten Ausschnitten verdeutlichen.

3.1 Das Explikationsproblem oder: Was sind die Bewertungsgrundlagen für Monita?

Bisher habe ich die Monita lediglich strukturell beschrieben. Auf der Grundlage dieser Analysen können nun zwei weitergehende Fragen untersucht werden:

– Was sind die Grundlagen dafür, bestimmte Phänomene zu monieren und zu bewerten?

– Welche Auffassungen über Kommunikation liegen diesen Monita zugrunde und lassen sich aus ihnen rekonstruieren?

Beginnen wir mit der ersten Frage: Ehe es zur Realisierung des Monierungsschemas kommen kann, muß zuvor *mental* eine Identifizierung eines *kommunikativen Problems* erfolgen. Die allgemeine Struktur dieses mentalen Prozesses läßt sich wie folgt charakterisieren:

1) Ein *faktisches Kommunikationsverhalten* wird – im Prozeß des Monitoring oder in der nachträglichen Reflexion – mit Vorstellungen darüber konfrontiert, wie Kommunikation sein soll. Es wird an Zielvorstellungen

– oder allgemeiner: *Normen* – gemessen.

2) Eine *Diskrepanz* wird registriert.

Gemessen an einer Norm funktioniert die faktische Kommunikation nicht so, wie es die Norm vorsieht.

3) Die Diskrepanz wird *negativ bewertet*.

Mit der negativen Bewertung konstituiert sich das Kommunikationsproblem. Die negative Bewertung dieser Diskrepanz, also die Feststellung einer kommunikativen Defizienz, ist zugleich der Motor, der den Handlungsbedarf zur Lösung oder Beseitigung des Problems erzeugt.

Die Identifizierung von Kommunikationsproblemen geschieht im Alltag genauso wie im Kommunikationstraining. Im Training ist jedoch die Aufmerksamkeit in besonderer Weise hierauf gelenkt.

Im Zuge der mentalen Identifizierung wird das Problem auch *typisiert und zugeschrieben*. Kommunikationsprobleme sind ein spezifischer Typ von Problemen, und es ist eine vorgängige Entscheidung, ob man ein Problem (dominant) als eines der *Kommunikation* und z.B. nicht der Persönlichkeit, der sozialen Beziehung oder der Arbeitsorganisation typisieren will.⁵ Zum anderen wird entschieden, wem man es zuschreiben will – dem Sprecher, den anderen Kommunikationsbeteiligten oder der Situation allgemein.

Im Training werden viele Probleme, die möglicherweise auch anders klassifiziert werden könnten, als Kommunikationsprobleme behandelt, und sie werden in der Regel einzelpersonal der übenden Person zugeschrieben.

Festzuhalten ist, daß im Prozeß der Identifizierung von Kommunikationsproblemen – wie klar bewußt auch immer – Normvorstellungen eine zentrale Rolle spielen. Die Identifizierung erfolgt auf der Grundlage normativer Vorstellungen darüber, wie Kommunikationsverhalten sein soll.

Dem ersten Monitum liegt z.B. die folgende Norm zugrunde: *‘Wenn Sie nicht wollen, daß der Gesprächspartner eine Äußerung als unsicher empfindet, dann vermeiden Sie die Formulierung ‘ich würde mal sagen’.* Diese Norm wird vom Monitum vorausgesetzt und gesetzt, sie wird aber keineswegs expliziert und kritisch reflektiert.

Man könnte das verwendete Schlußverfahren mit der Wirkungshypothese als Prämisse z.B. folgendermaßen explizieren:

Wenn Äußerung A / sprachliches Phänomen A, dann beim Hörer Wirkung X.
(= Hypothese über einen bestimmten Wirkungszusammenhang)
Die Wirkung X ist negativ zu bewerten bzw. soll nicht eintreten.

Deshalb nicht Äußerung A / sprachliches Phänomen A (, sondern B, C ...).

So expliziert, kann man nun Schlüsse dieser Art, die häufig in Gesprächsbesprechungen vorkommen, reflektieren und kritisieren. Sie sind ersichtlich in mehrerer Hinsicht problematisch:

- Hat A immer und bei allen Hörern die Wirkung X ?
- Hat A nur die Wirkung X oder kann A auch andere Wirkungen haben?
- Welche empirischen Evidenzen gibt es für die Geltung der Hypothese?
- Wodurch ist gesichert, daß das Eintreten der Wirkung X in jedem Fall dysfunktional für das Gesprächsziel ist?
- Wie ist der Übergang zu den Alternativen (B, C ...) begründbar und abgesichert?
- etc.

⁵ Beispiel: Jemand unterbricht andere permanent. Ist dies ein Kommunikationsproblem oder ein psychisches Problem (z.B. Dominanzstreben), das in einem bestimmten Kommunikationsverhalten Ausdruck findet?

Auf dieser Grundlage ist auch zu erkennen, daß der kritisierte Vertriebsassistent versucht, den Schluß infragezustellen, indem er die zweite Prämisse bestreitet. Im übrigen ist das Monitum natürlich ein Sediment der breiten, sprachkritischen Debatte um die 'ich würde (mal) sagen'-Formulierung. Die hier angedeutete Explikation und Reflexion der normativen Bewertungsgrundlagen findet in Ausschnitt 1 und auch in den weiteren Monita nicht statt.

Den Hintergrund zu Ausschnitt 2 bildet die Norm: *'Wenn Sie ein erfolgreiches Verkaufsgespräch führen wollen, dann wenden Sie das Gesprächsmodell und insbesondere die Fragetechnik an.'* Konnte man die Wirkungshypothese noch als Versuch verstehen, eine empirische Regularität heranzuziehen, so ist in diesem Fall klar, daß der Trainer Normsetzer ist. Umso notwendiger ist es auch hier, nicht nur nach der Legitimation, sondern auch nach der Begründung und empirischen Evidenzen zu fragen.

Es drängt sich die Frage auf, was die Vertriebsassistenten aus solchen Besprechungen lernen bzw. was der heimliche Lehrplan solcher Trainings ist, wenn – wie diese Beispiele zeigen – die Bewertungsgrundlagen nicht expliziert, reflektiert und diskutiert werden. Hinzu kommt, daß Monita mit ihrem impliziten oder expliziten Rekurs auf Normen nicht nur eine Kritik darstellen, sondern ein interessengebundener Normierungsversuch sind.⁶ Der dem Monitum zugrundeliegenden Norm soll Geltung verschafft werden. Auch dieses Problem wird in den Trainings nicht reflektiert.

In Kommunikationstrainings wird häufig – so möchte ich auf der Grundlage von ca. 60 untersuchten Monita generalisieren – ein Kommunikationsverhalten kritisiert und werden alternative Verhaltensweisen vorgeschlagen, ohne daß die zugrundeliegenden impliziten Normen hinreichend explizit gemacht werden. Ferner werden in der Regel *eindimensionale* Wirkungszusammenhänge angenommen. Für viele Normen und Hypothesen über Wirkungszusammenhänge gibt es keinerlei Begründung bzw. empirisch gesicherte Evidenz. Häufig sind sie nur durch alltagsweltliche Plausibilität, die Herkunft aus populärwissenschaftlichen Theorien oder die Autorität und Fachkompetenz des Trainers legitimiert. Bestenfalls beruhen sie auf wissenschaftlichen, meist psychologischen Theorien. Da die Normen nicht hinreichend explizit sind, können sie auch nicht reflektiert und Alternativen nicht systematisch gesucht werden.

⁶ Hierauf hat insbesondere Stötzel (1986: 91) bei der Analyse sprachkritischer Leserbriefe hingewiesen, wenn er schreibt, daß "implizite und explizite Berufungen auf Normen der Legitimation des eigenen Normierungsversuches dienen."

3.2 Das Konzeptualisierungsproblem oder: Was für Auffassungen über Kommunikation werden in den Monita deutlich?

Es lassen sich u.a. folgende Auffassungen rekonstruieren:

1) Das Sprechen ist ein Instrument, für das der Sprecher auf allen Ebenen und für alle Ebenen auch gleichzeitig *verantwortlich* ist.

Die Ebenen reichen – wie die Ausschnitte zeigen – von der einzelnen Formulierung bis zur gesamten Gesprächsorganisation. Die Vorwurfsstruktur des Ausschnitt 2 verweist insbesondere auf die Verantwortlichkeit.

2) Der Sprecher kann auf allen Ebenen Aspekte seines Kommunikationsverhaltens *willentlich beeinflussen und verändern*.

3) Der Erfolg des Sprechens hängt weitgehend *allein vom Sprecher* ab und von den *sprachlich-kommunikativen Mitteln*, die er wählt.

So geht es in beiden Ausschnitten nur darum, was der *Vertriebsassistent* getan hat oder nicht. Charakteristischerweise ist auch die Demonstration des Trainers in Ausschnitt 2 ein Monolog.

4) Eine Art zu kommunizieren ist *falsch oder richtig*. Meistens gibt es nur *eine* richtige Möglichkeit.

Entsprechend werden die Monita dezidiert ohne viel Abschwächung vorgetragen, und auch die Bestätigung des Monitums durch den Trainer in Ausschnitt 1 ohne jede Diskussion läßt sich so deuten. Jedes Monitum wird in diesem Setting, auch wenn eine Bewertung nicht explizit vorgenommen wird, als Hinweis auf einen (persönlichen) Fehler verstanden und löst konditionell relevant Erklärungen, Rechtfertigungen oder ein Bestreiten des Fehlers aus.

Zusammenfassend entsteht das Bild einer *instrumentalistischen Auffassung* von Kommunikation, die zudem weitgehend sprecher-, nicht interaktionszentriert ist. Sprache ist ein *Werkzeug* in der Hand der einzelnen Person.

Dieser Kommunikationsbegriff wird vom Training nicht nur vorausgesetzt, sondern gerade auch durch die Praktiken des Trainings *von neuem konstituiert*. Ein solcher Kommunikationsbegriff ist für die Sphäre der Arbeitswelt, die weitgehend arbeitsteilig organisiert und durch instrumentelle Beziehungen strukturiert ist, besonders funktional und naheliegend. Er ist aber keineswegs auf diesen Bereich beschränkt.

3.3 Das Umsetzungsproblem oder: Lehr- und Lernbarkeit von Kommunikation

Die Praxis der hier betrachteten Trainings besteht aus zwei Komponenten: Zum einen werden auf kognitiver Ebene allgemeine Kenntnisse über

Kommunikation vermittelt. Sie stammen überwiegend aus psychologischen Theorien. Lehren und Lernen bewegt sich hier im kognitiven Bereich.

Zum anderen geht es auf der Handlungsebene um die Vermittlung bzw. Veränderung von kommunikativen Fähigkeiten. Lehren und Lernen auf der Ebene kommunikativer Fähigkeiten wird dabei durch einen Dreischritt operationalisiert: Auf der Basis einer *intuitiven Ad-hoc-Analyse* des kommunikativen Verhaltens in realen oder simulierten Situationen werden *Handlungsanweisungen* entwickelt, die die LernerInnen dann *in Übungen umsetzen* sollen, indem sie dort ein verändertes Kommunikationsverhalten zeigen. Die Veränderung von Kommunikationsverhalten wird dabei so verstanden, daß es eine Summe von Einzelphänomenen gibt, die je für sich verändert werden müssen. Für jedes der Phänomene werden einzelne Handlungsanweisungen gegeben, die spezifizieren, wie es zu verändern ist (cf. die Konzeptualisierung (2) in Abschnitt 3.2).

Dieses dreischrittige Konzept birgt zwei Probleme: Die Allgemeinheit der Handlungsanweisung und die unzureichende Schulung der Fähigkeiten zur Umsetzung der Handlungsanweisung.

Handlungsanweisungen ist ein *Dilemma* inhärent. Sie können nicht in relevanter Weise den Kontext berücksichtigen. Handlungsanweisungen und Rezepte müssen notgedrungen eine bestimmte situationsübergreifende Allgemeinheit besitzen. Wären sie spezieller, würde ihre Zahl schnell uferlos werden. Die Spezifika des Einzelfalls sind dabei zu speziell für Regeln, allgemeine(re) Regeln zu unspezifisch für konkrete, singuläre Situationen. Die Attraktivität solcher Rezepte besteht für Trainings TeilnehmerInnen gerade in dieser Reduktion von Komplexität.

Handlungsanweisungen gelten für Situationsklassen, nicht für singuläre, konkrete Situationen, so daß immer ein *Subsumptionsproblem* besteht: Für jede konkrete Situation in einem individuellen Gespräch, das ja eine singuläre und 'einzigartige' Hervorbringung der Interagierenden in der jeweiligen Situation ist, stellt sich die Frage, ob sie von dem Typ ist, daß die Handlungsanweisung angewandt werden kann oder muß.

Mit der Vermittlung von kontextunabhängigen Handlungsanweisungen oder Rezepten, wie sie häufig in diesen Kommunikationstrainings geschieht ('Vermeiden sie Zagewörter.', 'Wenn ihr Gesprächspartner X tut, dann tun sie Y. '), ist zudem keineswegs das Problem geklärt, ob und wie man sie umsetzen kann. Die Anwendung von Handlungsanweisungen setzt die Fähigkeit voraus, ständig die laufende Interaktion zu analysieren und zu typisieren, um zu erkennen, wann man sie anwenden kann.

So lernt man in den Trainings zwar, was man machen soll (wobei die Analysen im Abschnitt 2.2 Zweifel nahelegen, wie fundiert und haltbar dies ist), aber die Fähigkeit und Kapazität zur Umsetzung wird nicht in gleicher Weise verbessert. Hier wird allein auf die exemplarische Übung gesetzt. Eine systematische Erhöhung der Umsetzungskapazität findet nicht statt. Der/die LernerIn wird damit allein gelassen. Seine/ihre

Fähigkeit zu einem intensiveren Monitoring, zu einer differenzierteren Typisierungsfähigkeit für Situationen und Verhaltensweisen, zur flexiblen Anpassung der Handlungsanweisung an die je konkrete Situation und ihr Wissen um mögliche Handlungsalternativen in der Situation wird nicht systematisch und methodisch verbessert.

Hierin liegt auch ein Grund für die mangelnde Effektivität dieser Trainings. Die Übertragung in die konkreten Situationen des Alltags gelingt nur schwer und kurzfristig. Dem Kommunikationsverhalten wird zwar nach dem Training generell mehr Aufmerksamkeit geschenkt, dies verliert sich aber schnell wieder unter dem Druck anderer Anforderungen.

Die Gesprächsanalyse geht von anderen Prämissen aus. Ziel der Gesprächsanalyse sind Erkenntnisse über die Organisationsprinzipien von Kommunikation und über die Regularitäten des kommunikativen Handelns in Gesprächen. Jedes Gespräch ist zwar singular und einzigartig, doch gerade weil der Vorgang des Miteinandersprechens in so verschiedenartigen Situationen durchgeführt wird, an ganz spezifische, jeweils einmalige Umstände angepaßt werden kann, muß man davon ausgehen, daß es allgemeine Organisationsprinzipien und Regularitäten gibt, die selbst *kontextunabhängig* funktionieren. Von ihnen kann und muß in konkreten Situationen *kontextsensitiv* Gebrauch gemacht werden. Die konversationsanalytische Unterscheidung von 'Kontextunabhängigkeit' und 'Kontextsensitivität' stellt sich damit als Kernproblem der Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit von Kommunikation heraus.

Gesprächsanalytische Untersuchungen beschränken sich nicht auf die Herausarbeitung dieser Organisationsprinzipien und Regularitäten, sondern sie interessieren sich auch für die systematische Identifizierung von Kommunikationsproblemen in den verschiedenen Interaktionsformen und Gesprächstypen. Sie werden auf der Basis authentischer Gespräche herausgearbeitet.

Organisationsprinzipien, Regularitäten und die festgestellten typischen Kommunikationsprobleme können nun ebenfalls auf kognitiver Ebene Gegenstand des Lehrens und Lernens sein. Die zentrale Frage ist aber, ob und wie man lehren und lernen kann, diese Organisationsprinzipien situativ anzuwenden, sie zu adaptieren und umzusetzen.

Es ist klar, daß die Interaktionsbeteiligten dies immer schon tun, auch wenn ihnen sowohl die Organisationsprinzipien wie die Strategien der Umsetzung nur in wenigen Fällen bewußt sind. Daß und wie *Interaktionspartner* den Kontext analysieren und das Ergebnis ihrer Analyse bei der Abwicklung ihrer Interaktion berücksichtigen, *genau dies* muß Gegenstand des Trainings sein. Dies sollen gesprächsanalytisch basierte Trainings bewußtmachen, und hierfür müssen sie ihre TeilnehmerInnen sensibilisieren. Diese Bewußtmachung und Sensibilisierung geschieht in der intensiven und extensiven Analyse von authentischen Gesprächen. Im Zuge der Bewußtmachung und Sensibilisierung wird

dabei mittelfristig zugleich auch ein *Umsetzungspotential* erworben und gelernt, das nicht auf einzelne Phänomene beschränkt ist, sondern eine *holistische* Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit darstellt. Dieses Umsetzungspotential besteht in einem höheren Aufmerksamkeitsniveau für kommunikative Prozesse, in einer verbesserten Fähigkeit zum (Selbst- und Fremd-) Monitoring, einer differenzierteren Typisierungsfähigkeit für Situationen und Verhaltensweisen und einem größeren Wissen um mögliche Alternativen. Natürlich kann der Erwerb dieses allgemeinen und unspezifischen Umsetzungspotentials ergänzt werden durch einzelphänomenbezogene Übungen, die zur Bearbeitung festgestellter Kommunikationsprobleme eingesetzt werden.

Dieses Umsetzungspotential wird in den Analysen erworben und gelernt, es ist aber nicht *direkt lehrbar*. Die Fähigkeit, allgemeine Organisationsprinzipien kontextsensitiv differenzierter umzusetzen, können die TeilnehmerInnen nur selbst lernen durch Analyse, Bewußtmachung und Sensibilisierung und durch ständige Versuche, reale Interaktion im Vollzug zu erfassen und sich in komplexen, je singulären Situationen anders zu verhalten.

Als Resümee bleibt zusammenzufassen: Man kann zwar aus der Analyse von konkreten Situationen und Interaktionen lernen, aber direkt lehrbar ist das Verhalten in konkreten Situationen nicht, weil die Vielfalt der Situationen und Umstände von Kommunikation nicht berücksichtigt werden kann. Man kann nur die allgemeinen Rahmenbedingungen für das Handeln in konkreten Situationen – im Sinne einer Vergrößerung des Umsetzungspotentials – durch Analyse von Gesprächen und durch punktuelle Übungen verbessern.

4 **PERSPEKTIVEN DER GESPRÄCHSANALYSE FÜR KOMMUNIKATIONSTRAINING**

Die Praxis von Kommunikationstrainings, wie sie oben in Ausschnitten vorgestellt wurde, ist aus Sicht der Gesprächsanalyse in vieler Hinsicht unzureichend. Man kann dies auf den Nenner bringen, daß die kommunikationstheoretische Reflexion der *Grundlagen* und der *Praxis* von Kommunikationstrainings nicht ausreichend ausgebildet ist. Die Gesprächsanalyse sollte nicht bei dieser Kritik stehenbleiben, sondern eine eigenständige Position entwickeln. Dies schließt auch die Explikation verschiedener Konzepte von Kommunikation und verschiedener Konzeptualisierungen von Lernen sowie die Reflexion der Unterscheidung von Lehr- und Lernbarkeit ein. Eine solche theoretische Position zur Frage der Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten ist auch eine notwendige Ergänzung zu den praktischen Versuchen der Umsetzung von Gesprächsanalyse in Kommunikationsberatung und -training, wie sie viele Kommu-

nikationsanalytikerInnen im Moment schon betreiben (cf. Fiehler & Sucharowski 1992).

Zu den *Voraussetzungen* von gesprächsanalytisch basierten Trainings gehört, daß sie – so weit wie möglich – mit *authentischen Gesprächen* arbeiten, die nicht erst im Trainingskontext erhoben werden. Ziel ist die Vermeidung von Simulationsartefakten.⁷ Die Verwendung von *Transkripten* ermöglicht sowohl im Makro- wie im Mikrobereich eine genauere strukturelle Analyse und ist die Grundlage für eine detaillierte Analyse der Genese von Kommunikationsproblemen. Zudem verhindern Transkripte bei Gesprächsbesprechungen im Training Artefaktmonita, also Einwände, die auf Erinnerungsfehlern beruhen. Eine dritte wichtige Voraussetzung ist die *Trennung von Analyse- und Trainingskontext*. Die Analyse der authentischen Gesprächsmaterialien (u.a. unter dem Aspekt von Kommunikationsproblemen) sollte zeitlich vor dem Training erfolgen, um eine Ad-hoc-Analyse der Daten in der Trainingssituation zu vermeiden. Dies ist leider gängige Praxis in Kommunikationstrainings.

Was das *Explikationsproblem* angeht, denke ich, daß es in Trainings weniger um Normsetzung mittels präskriptiver Handlungsanweisungen gehen sollte als vielmehr um *Bewußtmachung und Explikation der Normen*, die wir im Kopf haben und auf deren Hintergrund wir Kommunikation bewerten. Die Normenkritik sollte dabei die Rolle *deskriptiver Normen*⁸ betonen. Normen, auf die GesprächsanalytikerInnen im Prozeß der Anwendung rekurren, sind im wesentlichen *deskriptiv* begründet. Es sind empirische Regularitäten. Sie beruhen auf deskriptiven Einsichten in Organisationsprinzipien und Regularitäten der Kommunikation, wie sie in Untersuchungen an authentischen Materialien herausgearbeitet wurden. 'Vermeide *'ich würde (mal) sagen'-Formulierungen.*' oder *'Sprich im ganzen Satz!'* sind keine für eine gesprächsanalytisch fundierte Beratung propagierbare Normen (auch wenn sie im Bewußtsein vieler Menschen als Zielvorstellung verankert sind), weil sie rein präskriptiv und nicht deskriptiv begründet ist.

Ein weiterer Aspekt des Explikationsproblems besteht darin, nicht bestimmte Verhaltensweisen als 'richtig' auszuzeichnen, sondern statt dessen systematisch das *Spektrum der Alternativen* zu explizieren. Wichtig ist hier, möglichst viele Alternativen in ihren Konsequenzen, Wirkungen und Implikationen zu durchdenken. Es bleibt TeilnehmerInnen überlassen, welche Möglichkeiten sie für eine Erprobung in der Praxis auswählen. Diese prinzipielle Offenheit, die Präskription so weit wie möglich

⁷ Zu Problemen von Gesprächssimulationen cf. Bliesener & Brons-Albert (1994).

⁸ Bei deskriptiven Normen handelt es sich um Normen aus der Basis empirischer Regularitäten. Dabei werden empirisch festgestellte Regularitäten für das weitere Kommunikationsverhalten als Norm gesetzt bzw. bekräftigt. Die empirische Deskription ist hier Voraussetzung für die normative Präskription.

vermeidet, stößt häufig auf andersgeartete Erwartungen der TeilnehmerInnen, die wissen wollen, wie es denn nun 'richtig' ist. Wesentliches Lernziel einer gesprächsanalytischen Kommunikationsberatung ist aber gerade die Einsicht, daß dies im Bereich der Kommunikation in einer Vielzahl von Fällen nicht eindeutig und mit Sicherheit gesagt werden kann.

Was das *Konzeptualisierungsproblem* angeht, hat die Gesprächsanalyse ein grundlegend anderes Verständnis von Kommunikation. Sie versteht *Gespräche als Interaktion*, wo Verlauf und Resultat eben nur zum Teil in der Einflußsphäre der einzelnen Person liegen und schon gar nicht von nur einer Seite bestimmt werden. Gespräch als Interaktion meint somit auch mehr, als daß lediglich zwei Individuen mit unterschiedlichen Gesprächsstrategien, die sich aus differierenden Interessen herleiten, aufeinander treffen.

Verglichen mit anderen Trainingskonzepten folgt aus dieser Sichtweise von Kommunikation eine deutlich größere Skepsis bezüglich einer direkten und kurzfristigen Veränderbarkeit von Kommunikation. Daß Effekte von Kommunikationstrainings sehr schnell wieder verblassen und daß dauerhafte Veränderungen des Kommunikationsverhaltens in einem sehr viel langwierigeren, schwierigeren und komplexeren Prozeß erfolgen, scheint dieses Verständnis von Kommunikation zu bestätigen. Es ermöglicht zugleich auch eine differenzierte Sichtweise auf die *Unterschiede* in der Veränderbarkeit des Kommunikationsverhaltens in seinen verschiedenen Bereichen.

Auch die allgemeine *Modellvorstellung für Kommunikationslernen* ist im Rahmen der Gesprächsanalyse eine andere. Man sollte es sich nicht nach dem Modell des Schuhschleife-Bindens vorstellen (man lernt einmal punktuell etwas Neues und beherrscht es dann bis an sein Lebensende), sondern eher als einen permanenten, mühsamen, immer wieder von Rückfällen bedrohten Prozeß der *Verfeinerung oder Kultivierung*. Diese Verfeinerung kann man sich am Modell des Sporttrainings verdeutlichen: Laufen können wir alle irgendwie, aber um die 100 Meter unter 11 Sekunden zu laufen, bedarf es eines ständigen, Bewegungsabläufe verfeinernden und Schnelleistung fördernden Trainings. Ein anderer Aspekt der Modellvorstellung ist der des *Umlernens*. Das Umlernen kann man verstehen als Umstrukturierung habitualisierter, Teil der Persönlichkeit gewordener (Bewegungs-) Routinen.

Was das *Umsetzungsproblem* angeht, so habe ich die andersartigen Lösungen der Gesprächsanalyse oben dargestellt. Sie sind mit den Stichwörtern Bewußtmachung, Sensibilisierung und Verbesserung einer allgemeinen Umsetzungskapazität durch intensive und extensive Analyse einerseits und durch punktuelles Üben an Kommunikationsproblemen im Training und extensives Üben in Realsituationen außerhalb des Trainings andererseits gekennzeichnet.

Auf die Titelfrage wäre aus gesprächsanalytischer Sicht zu antworten: Die Auffassungen von Kommunikation, wie sie in der Gesprächsanalyse vorherrschen, lassen das Lernen von Kommunikation bedingt möglich erscheinen, wenn auch auf eine viel schwierigere, langwierigere und nicht auf den Einzelsprecher zentrierte Weise. Der wesentliche Part liegt bei den LernerInnen, die sowohl ein vorhandenes Potential verfeinern als auch umlernen müssen. Eine gesprächsanalytisch basierte Kommunikationsschulung sollte dies offenlegen, und sie sollte einer Hoffnung auf schnelle, leichte und nachhaltige Erfolge entschieden entgegentreten.

LITERATUR

- Bliesener, T. & R. Brons-Albert (Hrsg.) 1994. *Rollenspiele in Verhaltens- und Kommunikationstrainings*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fiehler, R. 1990. Kommunikation, Information und Sprache. Alltagsweltliche und wissenschaftliche Konzeptualisierungen und der Kampf um die Begriffe. In Weingarten (Hrsg.) *Information ohne Kommunikation? Die Loslösung der Sprache vom Sprecher*. Frankfurt: Fischer. 99 - 128.
- Fiehler, R. & W. Sucharowski (Hrsg.) 1992. *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flieger, E., G. Wist & R. Fiehler 1992. Kommunikationstrainings im Vertrieb und Diskursanalyse. Erfahrungsbericht über eine Kooperation. In Fiehler & Sucharowski (Hrsg.) *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag. 289 - 338.
- Hartung, W. 1986. Sprachnormen: Differenzierungen und kontroverse Bewertungen. In v. Polenz, Erben & Goossens (Hrsg.) *Sprachnormen: lösbare und unlösbare Probleme*. Tübingen: Niemeyer. 3 - 11.
- Maas, U. 1976. *Kann man Sprache lehren? Für einen anderen Sprachunterricht*. Frankfurt: Syndikat.
- Reuter, E. 1992. Mündliches Kommunikationstraining im Fachsprachunterricht. Eine didaktisch-methodische Skizze zur Einführung in die internationale Geschäftskommunikation. In Reuter (Hrsg.) *Wege der Erforschung deutsch-finnischer Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation*. Publikationsreihe des Sprachenzentrums der Universität Tampere 3/1991. 154 - 193.
- Stötzel, G. 1986. Normierungsversuche und Berufungen auf Normen bei öffentlicher Thematisierung von Sprachverhalten. In v. Polenz, Erben & Goossens (Hrsg.) *Sprachnormen: lösbare und unlösbare Probleme*. Tübingen: Niemeyer. 86 - 100.

AUSSCHNITT 1

(Z1 VNT 90/2 BT 1, PZ 139-146)

Der folgende Ausschnitt bezieht sich auf diese Äußerung von VA 4 im Telefongespräch mit einem Kunden:

VA 4: "ich werd mich bei uns im Hause erkundigen was da bei ihnen gelaufen is und äh m/ ich würde mal sagen ich werde mich mit Sicherheit nochmal bei ihnen melden"

T 1: Trainer 1; VA 1: Vertriebsassistent 1; VA 4: Vertriebsassistent 4

- 1 T 1: ... wie sag ich's wie kommts beim Kunden an
VA 1: ... und auch dann
- 2 VA 1: ich würde mal sagen ich rufe sie auf alle Fälle an das für/
- 3 VA 1: halt ich da auch für gefährlich ich hätte da jetzt gesagt
- 4 [sehr deutlich] VA 1: [ich rufe sie dann und dann an oder] is es ihnen halt dann
- 5 VA 1: und dann lieber denn dieses ich würde mal sagen da schwingt
- 6 VA 1: mir ne Unsicherheit mit und so was der für'n Eindruck von
- 7 VA 1: (Firmenname) hat äh . kann es gut sein daß er jetzt halt auch
- 8 T 1: hmhm
VA 1: denkt der meldet sich eh nich mehr
VA 4: ja dann wird er überrascht
- 9 T 1: hmhm
VA 4: sein wenn er am Montag angerufen wird ne oder Dienstag das
- 10 T 1: gut . aber Achtung ihre Kommunikation ... was sag
VA 4: wird er hm ()
- 11 T 1: ich was wollen sie was is ihre gute Absicht .. und kommt die
- 12 T 1: auch so rühet der Kunde erlebt es anders
VA 4: hmhm ((Kass. läuft))

AUSSCHNITT 2

(Z1 VNT 90/2 BT 2, PZ 92-110)

T 1: Trainer 1; VA 1: Vertriebsassistent 1; VA 4: Vertriebsassistent 4; VA 5: Vertriebsassistent 5

- 1 T 1: entwickeln sie mal bitte ein Problembewußtsein dafür daß sie
- 2 T 1: hier in diesem Augenblick .. bei einem dreihunderttausend-
- 3 T 1: Marks-Objekt . Chancen verspielen .. für ihren eigenen AE
- 4 T 1: da sind doch keine Chan/ wo is denn da ne Chance weg () Chancen
VA 4:
- 5 T 1: verspielen . dahin sich hier bereits als kompetenter Fach-
- 6 T 1: berater als kompetenter Gesprächspartner erste Ansätze . und
- 7 T 1: Verkaufsprozesse gehn über langen Zeitraum . erste Ansätze
- 7 [abge- T 1: . [total] runterfahm sie haben zu dem kein Vertrauen
hackt] VA 4: [hmhm]
- 8 [leise]
- 9 T 1: . da is keine Basis aufgebaut da is kein emotionales Feld
- 10 T 1: aufgebaut und über Sachprobleme nicht genügend diskutiert .
- 11 T 1: (is das richtig)
VA 5: aber mich würde jetzt interessiern ich
- 12 T 1: wie
VA 4: ((lacht))
VA 5: wüßte jetzt sinnvoll au(ch) nit weiter wie ich/
- 13 T 1: fragen . Herr Sowieso sie haben gesagt da ist ne
VA 1: fragen
VA 5: ()
- 14 T 1: Saché erstens mal die sämtlichen Entscheidf das gesamte
- 15 T 1: Gremium das ist der sachliche Teil alles
VA 1: ja
VA 5: wirklich am Telefon alles schon
- 16 T 1: alles eruieren gut daß wir darüber sprechen zweiter Teil würd
- 17 T 1: ich weitergehn ich/ jetzt gchts mir ganz besonders um ihre

- 18 T 1: Person was ist ihnen denn dabei wichtig was meinen sie wie
VA 1: hmhm
- 19 T 1: sollten . wir jetzt weiter vorgehn halten sie das für sinnvoll
- 20 T 1: daß wir uns in einem Vorgespräch für sich jetzt mal unabhängig
- 21 T 1: von der Kommission und dem ganzen drum und dran mal unver-
- 22 T 1: bindlich zusammensetzen so . daß wir hier für ihr Krankenhaus
- 23 T 1: speziell erst einmal recherchieren was gibt es heute ()
- 24 T 1: für Möglichkeiten denn sie sind ja in der Informationsphase
- 25 T 1: und äh . wenn ich sie richtig verstanden habe geht es ihnen
- 26 T 1: ja darum mehrere Mosaiksteine einmal zusammenzubringen was
- 27 T 1: für Mosaiksteine wären das aus unserer/ ihrer Sicht was
- 28 T 1: können wir vielleicht noch für Mosaiksteine beibringen um
- 29 T 1: Pünktchen Pünktchen . und Herr (Name VA 4) das ist das
- [leise] T 1: Problem ihrer Gesprächsführung ... zu oberflächlich zu sehr
30 VA 4: [hm]
- 31 T 1: () ich sag das mal im direkten Feedback so klar
VA 4: hmhm da
- 32 T 1: ^{ja}
VA 4: darf ich da mal was zu antworten ne also ich fühle mich
- 33 VA 4: auch ab und zu nich fachkompetent genug was ham wir denn
- 34 VA 4: bisher gemacht

KANN MAN KOMMUNIKATION LEHREN?

Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining

Reinhard Fiehler, Institut für deutsche Sprache, Mannheim

Unterschiedliche Auffassungen von Kommunikation haben auch unterschiedliche Konzepte zur Veränderung von Kommunikationsverhalten zur Folge. An Ausschnitten aus betrieblichen Kommunikationstrainings wird herausgearbeitet, wie im Rahmen von Übungsgesprächen problematische Aspekte im Kommunikationsverhalten der Teilnehmer identifiziert und bearbeitet werden und welche Konzeptualisierung von Kommunikation diesen Monita zugrundeliegt. Die Analyse führt auf drei zentrale Schwachstellen dieser Trainings: das Explikations-, das Konzeptualisierungs- und das Umsetzungsproblem. Anhand dieser drei Probleme wird dargestellt, welche anderen Lösungen eine gesprächsanalytisch fundierte Form von Kommunikationsschulung anzubieten hat.

Schlüsselwörter: Lehren und Lernen von Kommunikation, Kommunikationstraining, berufsvorbereitender Fremdsprachenunterricht, Gesprächsanalyse, Gesprächsbesprechungen

IS IT POSSIBLE TO TEACH COMMUNICATION SKILLS?

How to change communicative behaviour through communication training

Different conceptualisations of communication result in different views concerning the possibility to change communication behaviour. Using recordings from a company communication training course, a study is being carried out on how, within the frame of training discussions, problematic aspects in the communication behaviour of the participants are identified and processed, and what type of conceptualisations of communication form the basis for this training. The analysis follows three central weak points in this training: the problem of explication, the problem of conceptualisation, and the problem of putting the instructions into practice. By means of these three problems, the alternative solutions offered by discourse-analytical communication training are demonstrated.

Key words: teaching and learning of communicative skills, communication training, discourse analysis, supervision of simulated business talks